

学級担任のインクルーシブ教育にかかわるニーズ把握表の作成

Development of needs assessment for inclusive education of classroom teachers

水野暁子 飛騨市立神岡中学校

MIZUNO Akiko, HIDA Municipal KAMIOKA Junior High school

平澤紀子 岐阜大学大学院教育学研究科

HIRASAWA Noriko, Gifu University, Graduate school of Education

和文要旨

本研究は、学級担任を対象とした質問紙調査をもとに、学級担任の要望や困りのニーズを把握するための項目を作成した。A市立全小学校19校の学級担任221名を対象とした回収率98%の回答結果を因子分析した。その結果、因子負荷量0.40に満たない1項目を除外し、①インクルーシブ教育の知識、②関係者・関係機関との連携、③全校体制の支援、④緊急対応、⑤ケース会議の方法の23項目・5因子が抽出された。学級担任の要望や困りの有無と各因子との関連を分析した結果、①インクルーシブ教育の知識、②関係者・関係機関との連携、④緊急対応は要望や困りがある場合に有意に高くなった。このことより、上記項目から学級担任のインクルーシブ教育に関わるニーズを把握し、学級担任への支援を検討することが可能であると考えられる。

Key Words インクルーシブ教育 学級担任 ニーズ 質問紙調査

I. 問題と目的

今日、障害者の権利に関する条約批准下において、共生社会の形成に向けて、インクルーシブ教育システム構築のために特別支援教育を推進することが求められている（文部科学省，2012a）。そのために、学校においては、障がいのある子どもの個別の教育的ニーズに応じた教育に全校体制で取り組む必要がある。また、この観点から教育を進めていくことにより、障がいのある子どもにも、障がいがあることが周囲から認識されていないものの、学習上または、生活上の困難のある子どもにも、更にはすべての子どもにとってもよい効果をもたらすことができるものと考えられる。

全国調査によれば、通常学級に在籍し、知的発達に遅れはないものの学習面や行動面で著しい困難を示す児童生徒が6.5%と報告される（文部科学省，2012b）。一方で、インクルーシブ教育に関する知識も不十分な中、教員がそれぞれの力量で児童に対応している。特に小学校では学級担任が学習・生活の全般を指導することが多いため、各学級で特別支援教育を推進しやすい反面、問題が見えにくくなり、悪化してからの対応になることも多い。

こうした課題を解決するためには、管理職がリーダーシップを発揮し、インクルーシブ教育の状況を把握し、早期に必要な支援体制を構築する必要がある。実際に、管理職による学級担任への支援の取り組みの有無が特別支援教育推進に大きく影響することが指摘されている（米沢・岡本・林，2011）。ただし、学級担任のインクルーシブ教育のニーズを把握するためのアセスメント等は検討されていない。

そこで、文部科学省(2017)のガイドラインや学校全体で取り組むための先行知見(クローン & ホーナー, 2013; 平澤, 2016; 澤田, 2014)を踏まえて、学級担任への支援体制を構築するためのニーズ把握表を作成すれば、予防的・積極的な支援が可能になると考えられる。それは今日求められているチーム学校としての取組にもつながると考えられる(文部科学省, 2015)。そこで、本研究では、A市立全小学校の学級担任を対象とした質問紙調査をもとに、学級担任の要望や困りのニーズを把握するための項目を作成するこ

とを目的とした。

II. 方法

1. 調査対象・調査時期・調査方法

A市立全小学校19校の学級担任221名に対し、平成30年2月27日～3月9日の間、郵送法による質問紙調査を行った。調査の目的、自由意志による回答、個人の非特定、結果の公表について文書で示し、同意者が参加した。

2. 調査内容

調査内容は、①回答者の属性(教職経験年数、特別支援学校教諭免許状、特別支援教育担当の経験)、②特別な支援を要する児童への対応、③インクルーシブ教育に関する要望や困り(24項目)であった。

①回答者の属性は、教職経験年数、特別支援学校教諭免許状、特別支援教育担当の経験等について選択形式をとった。

②特別な支援を要する児童への対応については、「担当する学級の特別な支援を要する児童の在籍の有無」については選択形式をとり、在籍する場合は、その児童への支援について「担任として困りや不安の有無」について選択形式をとった。特別な支援を要する児童が在籍する場合、困っていることや不安に思うことについて「特別な支援を要する児童の理解」「学級での指導について(学習指導や生活指導など)」「全校の支援体制」「ケース会議の内容や運営」「保護者との連携」「外部機関との連携」「その他」から複数選択形式とし、その中から「最も困っていること」について選択することとした。また、「その他」を選択した場合は自由記述とした。「最も困っていることや不安に思うことに対する担任としての対応」について「本やインターネットで調べる、研修会に参加する等自分で勉強する」「学年主任、同僚、特別支援教育コーディネーターなどに相談する」「教頭、校長等の管理職に相談する」「困っているが実際に対応できていない」「その他」から複数選択形式をとった。その結果、困りや不安の解決・軽減について「解決した」「軽減した」「変わらなかった」の3件法で選択形式とした。

③インクルーシブ教育に関する要望や困り(24項目)を表1に示した。本項目は、澤田(2014)、平澤(2016)をもとに作成し、以下の内容について「とてもあてはまる」「ややあてはまる」「あまりあてはまらない」「あてはまらない」の4件法での選択形式とした。

表1 インクルーシブ教育に関する要望や困りについて回答する項目

問1	インクルーシブ教育の理念や特別な支援を要する児童が十分に教育を受けるための合理的配慮について知りたい。
問2	特別な支援を要する児童の(障がいの)特性やそれに応じた支援について知りたい。
問3	特別な支援を要する児童の「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の活用方法を知りたい。
問4	学校生活への不適應の予防につながる支援の方法を知りたい。
問5	どの子ども学習内容を理解しやすくするユニバーサルな支援について知りたい。
問6	授業中の児童の問題行動(たち歩き・課題に取り組まないなど)の対応について知りたい。
問7	子どもたちが周囲の人とよりよく関わる社会的スキルについて知りたい。
問8	特別な支援を要する児童に対して、集団の中でどのような指導・支援を行えばよいか知りたい。

- 問 9 学校生活や学習のルールについて、全職員が一致して取り組んでいる。
- 問 10 特別な支援を要する児童に対して、叱るよりも「適切な行動を教える」ことが共通理解されている。
- 問 11 児童の望ましい行動を全校で認める場がある。
- 問 12 特別な支援を要する児童について特別支援教育コーディネーターや管理職に相談しやすい。
- 問 13 今、ケース会議を開き、チームで支援を検討したい児童がいる。
- 問 14 基本的なケース会議を行うまでの手続きやケース会議の方法がよくわからない。
- 問 15 ケース会議は時間がかかり、成果が明確にならないことが多い。
- 問 16 ケース会議は客観的な児童の実態把握に基づいて行われている。
- 問 17 「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成で保護者との連携がうまくいかない。
- 問 18 児童の困った行動について、保護者への伝え方が難しい。
- 問 19 特別な支援を要する児童について家庭での対応の方法について聞き、学校での指導に生かしている。
- 問 20 保護者との信頼関係づくりについて知りたい。
- 問 21 今、外部機関と連携して支援を考えたい児童がいる。
- 問 22 特別な支援を要する配慮児童を支援する外部機関にどのようなところがあるのか知りたい。
- 問 23 特別な支援を要する配慮児童を支援する外部との連携の手続きや方法がよくわからない。
- 問 24 外部機関の専門家のアドバイスを日常の指導に生かすことが難しい。
-

3. 分析方法

統計解析には SPSSver. 25 を用いた。

(1) 因子分析

インクルーシブ教育に関する要望や困りについて、重み付けのない最小2乗法、プロマックス回転による探索的因子分析を行った。因子負荷量 $|0.40|$ に満たない項目を除外し、解析した。また、因子構造の内的一貫性を検証するために、クロンバックの α 係数を算出した。

(2) クロス集計

回答者の属性、特別な支援を要する児童の有無、要望や困りの有無、対応の有無、対応の結果と各因子評価点をクロス集計し、グループ間の平均値の差を t 検定した。

III. 結果

1. 回答者について

調査対象 221 名中 217 名の回答を得た (回収率 98.2%)。未回答の多い 3 名を除き、有効回答は 214 名であった。回答者について、「教職経験年数」は 1～43 年、平均 18.6 年 (SD=11.23) であった。「特別支援学校免許状保有者」は 29 名 (13.6%)、非保有者は 185 名 (86.4%) であった。また、「特別支援教育担当経験者」は 90 名 (42.1%) (「特別支援学校 13 名」「特別支援学級 83 名」「通級指導教室 9 名」)、非経験者は 124 名 (57.9%) であった。

2. 学級担任の困りや不安について

「特別な支援を要する児童が在籍する」との回答は 191 名 (89.3%)、いないは 23 名 (10.7%) であ

った。表2に、特別な支援を要する児童に関する困りや不安の有無に関する回答結果を示した。困りや不安があると回答した学級担任は170名(79.4%)、無は44名(20.6%)であった。

表2 特別な支援を要する児童に関する困りや不安の有無

		困りや不安の有無		
		無	有	合計
特別な支援を要する児童の有無	無	23	0	23
	有	21	170	191
	合計	44	170	214

表3に、特別な支援を要する児童への指導・支援に対する困りの内容を示した。「学級での指導」という回答が最も多く、ついで「保護者との連携」「全校での支援体制」であった。その中で、最も困っている内容については「学級での指導」の割合が高く、ついで「児童理解」「保護者との連携」の順であった。

表3 特別な支援を要する児童を指導する際の困りの内容

項目	回答数(%)
ア 児童理解	95(44.4)
イ 学級での指導	148(69.2)
ウ 全校の支援体制	46(21.5)
エ ケース会議	18(8.4)
オ 保護者との連携	88(41.1)
カ 外部機関との連携	28(13.1)
キ その他	7(3.3)

N = 214 複数回答

表4に、学級担任の困りや不安に対する対応の有無を示した。表5に、学級担任の困りや不安を解決するための対応方法を示した。困りや不安がある170名は、全員が対応しており、困りや不安を解決するために学年主任等に相談していた。

表4 学級担任の困りや不安に対する対応の有無

		対応の有無		
		無	有	合計
困りや不安の有無	無	44	0	44
	有	0	170	170
	合計	44	170	214

表5 困りや不安を解決するための対応方法

対応の内容	回答数(%)
ア 自主研修	61(35.9)
イ 学年主任等に相談	150(88.2)
ウ 管理職に相談	80(47.1)
エ 相談できない	9(5.3)
オ その他	8(4.7)

N=170

表6に、困りや不安に対する解決の度合を示した。対応した170名について、解決したのは7名(4.1%)、軽減は144名(84.7%)、変わらなかった13名(7.6%)であった。

表6 困りや不安に対する解決の度合

解決の度合	回答数(%)
解決した	7(4.1)
軽減した	144(84.6)
変わらなかった	13(7.6)
未回答	6(3.5)
合計	170

3. インクルーシブ教員に関する要望や困りの因子分析

インクルーシブ教育に関する要望や困り(24項目)の因子分析により、因子負荷量 $|0.40|$ に満たない1項目(19番)を除外した。KMO測度は0.82で、バートレットの球面性検定 $p.0.000$ で有意に単位行列とは異なり、因子分析を適用させることの妥当性が保証された。カイザーガットマン基準とスクリープロット基準に従い5因子構造と判断した。因子負荷量の絶対値が0.70以上の項目から、各因子の共通特性を推測した。

①第1因子は、「学習ユニバーサル支援」、「支援計画・指導計画の活用」等で構成されているため「インクルーシブ教育の知識」と命名した。②第2因子は、「外部連携手続き」「保護者との支援計画・指導計画連携」等で構成されているため、「関係者・関係機関との連携」と命名した。③第3因子は、「学校生活や学習のルールに全職員一致して取り組んでいる」等で構成されているため「全校体制の支援」と命名した。④第4因子は、「外部機関と連携して支援したい児童がいる」「ケース会議で検討したい児童がいる」で構成されているため「緊急対応」と命名した。⑤第5因子は、「ケース会議の方法」と命名した。

表7 担任の困りや要望に関する因子分析結果

質問項目	因子負荷量					共通性
	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	
⑤学習ユニバーサル支援	0.778	-0.212	-0.028	-0.019	0.089	0.530
③支援計画・指導計画の活用	0.768	-0.058	0.184	-0.004	0.001	0.537
①インクルーシブ教育合意的配慮	0.725	-0.146	0.074	0.066	-0.010	0.482
⑧集団の中での指導・支援	0.664	0.052	-0.117	-0.105	0.037	0.470
④不適応の予防支援	0.632	0.021	-0.004	0.052	-0.033	0.438
⑥行動の問題対応	0.582	0.121	-0.031	0.012	-0.087	0.425
②障がいの特性と支援	0.578	0.110	-0.051	0.047	-0.241	0.498
⑳保護者との信頼関係づくり	0.563	0.145	0.043	0.061	0.108	0.433
⑦社会的スキル	0.545	0.010	-0.005	-0.129	-0.003	0.276
㉒外部連携先 知りたい	0.453	0.209	0.026	0.271	-0.020	0.507
㉓外部連携の手続きや方法	0.191	0.760	-0.085	-0.201	-0.111	0.569
⑰支援計画・指導計画保護者連携	-0.291	0.694	0.019	0.068	-0.027	0.459
⑱保護者への伝え方	0.084	0.573	0.015	-0.056	0.103	0.386
⑭ケース会議の手続きや方法	0.089	0.522	-0.085	0.012	0.299	0.436
㉔専門家のアドバイスの生かし方	0.028	0.512	0.103	0.051	-0.132	0.328
⑨学校生活や学習のルール	-0.017	0.191	0.717	-0.049	-0.100	0.603
⑫相談しやすい	0.056	-0.040	0.656	-0.055	0.128	0.444
⑩適切な行動を教える	-0.113	0.064	0.619	0.091	0.060	0.496
⑪全校で認める	0.137	-0.151	0.598	-0.054	0.138	0.330
㉑外部連携したい。	-0.055	-0.029	0.087	0.818	-0.087	0.671
⑬ケース会議で検討したい	0.063	-0.050	-0.167	0.714	0.019	0.508
⑮ケース会議成果が不明確	-0.051	0.484	0.032	0.081	0.530	0.669
⑯客観的な児童把握に基づくケース	-0.042	-0.041	0.167	-0.088	0.458	0.281
寄与率	21.931	13.502	4.902	4.207	2.314	
累積寄与率	21.931	35.433	40.335	44.542	46.855	

重み付けのない最小2乗法 プロマクス回転 N=214

これらの5因子について、クロンバックの α 係数を算出した結果、第1因子=0.870、第2因子=0.727、第3因子=0.745、第4因子=0.678、第5因子=0.469となった。

表8に、困りや不安の有無と各因子のクロス集計結果を示した。因子1、2、4は困りや不安のある群が有意に高いという結果であった。

表 8 困りや不安の有無と各因子のクロス集計

困りや不安の有無		度数	平均値	標準偏差
因子 1 **	有	164	32.74	4.20
	無	42	30.17	5.69
因子 2 **	有	167	11.63	2.57
	無	42	10.21	3.11
因子 3 ns	有	168	7.13	2.01
	無	43	6.7	1.93
因子 4 **	有	167	5.16	1.74
	無	44	3.86	1.46
因子 5 ns	有	168	3.98	1.12
	無	43	4.19	1.22

ns 有意差無 ** 1%水準で有意

IV. 考察

A 市全小学校の学級担任を対象とした質問紙調査の因子分析結果から、インクルーシブ教育に関する要望や困り（24 項目）は、因子負荷量 $|0.40|$ に満たない 1 項目（19 番）を除外し、因子分析を適用させることの妥当性が保証された。したがって、学級担任の要望や困りのニーズを把握するための 23 項目が確定できたと考えられる。また、学級担任の要望や困りの有無と各因子との関連を分析した結果、因子 1 「インクルーシブ教育の知識」、因子 2 「関係者・関係機関との連携」、因子 4 「緊急対応」は要望や困りがある場合に有意に高くなった。このことより、上記項目から学級担任のインクルーシブ教育に関わるニーズを把握し、学級担任が必要としている支援体制を提供し、児童の学びの充実を図ることが可能であると考えられる。

これまでに、ガイドライン（文部科学省，2017）や研修内容等（クローン & ホーナー，2013；平澤，2016；澤田，2014）の学校が整備すべき支援体制や支援内容は示されていたが、実際に学級担任がどのような要望や困りがあるのかは検討されていなかった。学級担任が要望や困りを抱えていても、それを把握することがなければ、問題が悪化してからの対応になる。

本研究では、こうした課題に対して、管理職が学級担任の要望や困り等のニーズを把握する項目を明らかにした。作成したニーズ把握表を用いることで、早期に問題を把握することが可能となり、子どもたちの支援の中心となる学級担任に対して効果的な支援体制を講じることができるようになると考えられる。また、「学級担任への支援の取り組みが行われているか否かだけでなく、それらの取り組みが有効に機能することが重要である」（米沢・岡本・林，2009）と指摘されている。今後、管理職が学級担任のニーズに基づいて提供した支援の取組が有効かどうかを評価する必要がある。

付記・謝辞

本研究は、岐阜大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻 2018 年度開発実践報告（未刊行）を基に作成した。研究にご協力をいただいた学校、教員の皆様に感謝申し上げます。

文献

- 1) ディアンヌ A. クローン・ロバート H. ホーナー (2013) スクールワイド PBS 学校全体で取り組むポジティブな行動支援. 野呂文行・大久保賢一・佐藤美幸・三田地真実訳, 111-158, 二弊社.

- 2) 平澤紀子(2016) インクルーシブ教育. 学校管理職養成講座スクールリーダー育成のための12講. 篠原清昭監修. 184-194. ミネルヴァ書房.
- 3) 文部科学省(2015) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について. (www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../1365657_00.pdf 2017年12月5日)
- 4) 文部科学省(2012a) 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告). (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1325884.htm 2017年7月1日)
- 5) 文部科学省(2017) 発達障害を含む障害のある幼児児童生徒に対するガイドライン (www.mext.go.jp/b_menu/shingi/.../07/.../1323733_8.pdf 2017年7月8日)
- 6) 文部科学省(2012b) 通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について. (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1328729.htm 2017年11月15日)
- 7) 澤田真弓(2014) インクルーシブ教育システムにおける教育の専門性と研修カリキュラムの開発に関する研究:研修カリキュラム立案のための方策とその具体例の検討, 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 41, 3-14.
- 8) 米沢崇・岡本真典・林孝(2009) 通常学級担任への支援の有無とその有効度別にみた特別支援教育の展開に関する一考察. 教育実践研究紀要, 20, 187-193.
- 9) 米沢崇・岡本真典・林孝(2011) 小学校における特別教育推進状態についての意識調査. 教育実践総合センター研究紀要, 20, 337-342.